Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8670322
Centre d'intérêt: 751

Leclerc, Mariel, 1929-.

Programme d'étude du français du primaire, mai 1979 : l'art de faire accroire, fausses bases prétendant redéfinir l'enseignement du français / par Mariel Leclerc. -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1982.
26 f. ; 28 cm.

"Communication présentée au XXe congrès du Conseil du Québec de l'Enfance exceptionnelle". Code: C-87.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Français (Langue) * Programme-cadre * Programme d'enseignement * Evaluation de programmes * Primaire (Ordre d'enseignement)

L'auteur fait une sévère critique du programme de français du primaire qui a été établi par le ministère de l'Education en mai 1979. Il étudie plus spécialement le texte des pages 145 à 200 concernant le programme de quatrième année. La question qu'il pose est celle-ci: ce texte aide-t-il, d'une certaine façon, l'enseignant? l'éclaire-t-il? A cette question, il répond par la négative. Il n'y a rien, à son avis, dans ce programme d'étude du français qui puisse justifier une politique du ministère de l'Education concernant soit le manuel scolaire de français, soit des programmes de perfectionnement des enseignants. Ces affirmations sont des conclusions des analyses qu'il a faites.

Type de document: r

BQ 8070322

Mariel Leclerc

PROGRAMME D'ETUDE DU FRANÇAIS DU PRIMAIRE (MAI 1979): L'ART DE FAIRE ACCROIRE (fausses bases prétendant redéfinir l'enseignement du français).

INRS-Éducation, C087, 1982.

EDRS 8670322

Programme d'étude du français du primaire (mai 1979): l'art de faire accroire (Fausses bases prétendant redéfinir l'enseignement du français)

par
Mariel Leclerc

C-87

Communication présentée au
XXe congrès du Conseil du Québec
de l'Enfance Exceptionnelle

Québec, novembre 1982

Je me permets de faire une critique du programme de français du primaire de mai 1979 (MEQ). Peu de personnes à ma connaissance osent critiquer ce texte. Est-ce un texte sacré ou est-ce un chef-d'oeuvre en son genre? Avant d'énoncer, pour ma part, quelque jugement que ce soit, je veux affirmer que je souhaiterais qu'on ne touche plus au programme de français pour un bon bout de temps - j'oserais espérer cent ans. Je pense qu'il faut sortir du cercle vicieux dans lequel sont enfermés les fonctionnaires du MEQ, qui oblige chaque nouvelle génération de fonctionnaire à nier presque ce que leurs prédécesseurs ont réalisé et à bâtir sur les ruines d'un ancien régime un nouvel édifice ou une nouvelle structure destinée à apporter, elle, la solution à tous les problèmes - ici, celui de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue maternelle. A peine créé, le système scolaire public subit depuis de multiples changements rendant instables cette institution. Il est plus que temps de trouver une certaine stabilité. Ce ne sera pas, cependant, cette nécessité d'un système scolaire stable qui retiendra mon intérêt ici, ce sera le texte lui-même, dans son édition de mai 1979.

Je veux affirmer aussi qu'il se peut que le programme de français de 1979 ait, dans son application, des effets importants, comme par exemple celui d'amener les élèves à écrire beaucoup, à l'instar du programme cadre qui avait permis, d'une façon assez généralisée, à la classe de français de s'ouvrir à un enseignement

favorisant le travail individuel et le travail en sous-groupes ou en équipes. Ainsi, je veux distinguer entre l'application du programme par les enseignants et le texte du programme lui-même. A la lecture du texte du programme d'étude du français, il m'est apparu évident qu'on laisse encore à l'enseignant et à l'enseignante tout le travail. La question que je pose est celle-ci: pour faire tout le travail, ce texte aide-t-il, d'une certaine façon l'enseignant et l'enseignante, l'éclaire-t-il ou l'éclaire-t-elle? A cette question, je répondrai par la négative et c'est ce que je veux expliquer ici dans cette intervention.

J'énonce qu'il n'y a rien à mon sens dans ce programme d'étude du français qui puisse justifier une politique du MEQ concernant soit le manuel scolaire de français soit des programmes de perfectionnement des enseignants, tels les PPMF. Ces affirmations sont des conclusions des analyses que j'ai faites. Je les énonce ici, parce que je ne vois pas la fin du texte que j'ai entrepris d'écrire.

Je commence par une citation qui me permet de situer ce que je vais dire et de le justifier pour une bonne part. La page que je cite est empruntée à Francine Best. C'est la page 9 du fascicule intitulé Vers la liberté de parole (Collection Institut National de Recherche Pédagogique, Paris: Fernand Nathan, 1978).

> "Le Plan de Rénovation de l'enseignement du français* propose un processus pédagogique ternaire (Libération/Structuration/Libération) qui est essentiel à la juste compréhension de

---

* Dit aussi Plan Rouchette, paru en 1970, Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, en France. Les soulignés sont de nous.

l'esprit de la rénovation de l'enseignement du français. Faute de parcourir l'ensemble de cette démarche et d'en saisir l'absolue nécessité, on retombe aisément dans des pratiques et des exercices systématiques non motivés, qui, pris seuls en compte, ne conduisent pas les enfants de l'école élémentaire à une maîtrise complète de la langue, gage de liberté de la parole.

"La finalité de ce processus pédagogique est d'aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole. A la suite de F. De Saussure nous distinguons parole et langue: "La parole est... un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer:

- les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle;
- le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons." (F. De Saussure, "Cours de linguistique générale", p. 31, Ed. Payot 1974.)

"Le pouvoir individuel que confère la parole est l'objet d'une conquête par l'enfant; aussi le processus pédagogique proposé par le Plan est-il une nécessité si la liberté de parole est choisie comme finalité par le maître.

"La "liberté de parole" n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser. A la motivation spontanée ou provoquée de l'enfant s'ajoute la motivation pédagogique du maître. Au besoin de communiquer, de s'exprimer, envisagé du point de vue de l'élève, se conjuguent les exigences de l'éducateur qui consistent essentiellement à aider l'enfant à progresser, à utiliser sa langue maternelle de manière de plus en plus efficace donc de plus en plus libre et de plus en plus créatrice.

"L'entraînement à la communication n'y suffit pas; des exer-

cices systématiques d'apprentissage de la langue, [...], peuvent très certainement donner aux enfants - et en particulier aux plus défavorisés d'entre eux - une "liberté de parole" effective." (Fin de la citation)

Je regrette la longueur de cette citation, mais j'en avais besoin

1) d'abord pour retrouver une façon de parler du programme d'étude du français qui fasse sens et j'insiste, parce que le texte du programme d'étude du MEQ ne fait pas sens, selon moi,
2) ensuite parce que j'avais besoin de savoir pourquoi on enseignait le français, puisque le texte du MEQ ne donne ou ne trouve pas de finalité au programme d'étude du français,
3) parce que l'objet précis du programme n'était pas identifié et qu'il me fallait l'identifier,
4) et parce que beaucoup de mots utilisés dans le texte du programme me paraissaient vides de sens et que je cherchais des mots pouvant avoir l'effet recherché, à savoir une signification. Par exemple, le mot développement qui apparaît très souvent dans le texte du programme et qui semble être un mot clé mériterait d'être remplacé, très avantageusement, par le mot entraînement.

1) Le texte du programme d'étude de français ne fait pas sens. Pour justifier cette affirmation, j'analyserai les pages 145 à 200, c'est-à-dire le texte qui concerne le programme de quatrième année. Comme enseignant de français de quatrième année du primaire, qu'est-ce que ce texte m'apporte? C'est proprement l'objet de cette intervention. J'y reviendrai, j'espère, au long et au large.

2) Le but ou la fin poursuivie: pourquoi enseigne-t-on la langue maternelle au primaire?

"La finalité de l'enseignement du français est d'aider tous les enfants à conquérir le pouvoir de la parole."

3) Ainsi, si l'on accepte cette finalité, l'objet premier de l'enseignement du français (du programme d'étude) sera d'abord l'expression, la communication, c'est-à-dire la prise de parole par chacun des élèves de la classe dans des textes écrits ou oraux. Selon le premier temps du processus pédagogique ternaire proposé dans le plan de rénovation, c'est la libération de la parole qu'il faut rendre possible. Premier objet: s'exprimer, parler (l'écrit ou l'oral). Pour De Saussure "la parole est... un acte individuel de volonté et d'intelligence". Ce qui concerne d'abord et avant tout la classe de français, c'est cette parole individuelle. Cet objet premier oriente le rôle de l'enseignant, il est invité à aider l'élève à prendre la parole, à l'entraîner à la communication, à l'expression, et cela d'une façon de plus en plus efficace. La langue maternelle est ainsi vue comme un instrument nécessaire à la prise de pouvoir de l'individu et la société demande à l'enseignant de libérer cette parole. C'est là la première tâche que la société confie à l'enseignant de français: permettre à chaque élève de prendre la parole, de s'exprimer de plus en plus efficacement.

Comme "la parole est... un acte individuel de volonté et d'intelligence", elle est purement subjective, c'est-à-dire l'acte d'un sujet. Le texte du programme d'étude insiste, faussement et inutilement, à mon avis, sur l'idée d'objectivation. L'importance donnée à ce concept dans la colonne des exemples laisse croire qu'il s'agit là d'un processus naturel et même nécessaire. D'abord, il faut noter qu'il ne s'agit pas d'objectivation. Il

n'appartient pas à l'enseignant d'objectiver les interventions de l'élève. Il appartient à l'enseignant de les subjectiver, c'est-à-dire de faire qu'un sujet (tous les sujets) puisse parler de la façon la plus personnelle possible (on l'a dit de la façon la plus efficace et la plus libre possible). Ce devrait être l'objet premier du programme de français: permettre à des individus de prendre la parole. Et c'est là le rôle premier et essentiel de l'enseignant de français. Mais cette prise de parole pour qu'elle soit efficace et libre doit se faire dans les normes. Et c'est là l'objet second du programme de français: il doit viser à conformer la parole individuelle au dictionnaire et à la grammaire et cela, parce que "les combinaisons du code de la langue" qui servent à exprimer la pensée personnelle (subjective) des individus répondent de fait à un code, c'est-à-dire à des lois, à des normes, des règles dites d'usage. La langue est ainsi définie dans ses moindres éléments. L'objet second du programme de français, c'est donc la langue elle-même comme objet de connaissance. Et l'autre rôle de l'enseignant aussi important que le premier, qui est de donner la parole à chaque élève, est de faire que la parole de l'élève soit efficace, c'est-à-dire conforme aux normes établies, autant celles de la grammaire et du dictionnaire que celles des genres dits littéraires ou de chaque "jeu de langage" qui obéissent à des lois propres. C'est pourquoi, par exemple, dans le Plan de réforme de l'enseignement du français, on parle du processus pédagogique ternaire: 1) le rôle de l'enseignant est de libérer la parole, 2) de structurer cette parole (non de l'objectiver), de la rendre conforme aux "combinaisons du code de la langue" et cela 3) pour libérer la parole, c'est-à-dire la rendre de plus en plus efficace. On devine, sans doute, que le travail de structuration est un rôle qui demande à l'enseignant beaucoup de doigté et de patience.

Objectivation

Il serait très souhaitable, me semble-t-il, qu'il ne soit plus jamais question d'objectivation à l'intérieur du programme de français, car c'est là un élément de confusion nullement fondé en réalité. D'ailleurs, l'objectivation est un concept emprunté à la psychanalyse et signifie que le psychanalyste aide le client ou le sujet à parler de choses (d'objets) dont il ne veut pas parler parce qu'il en a peur et qu'il les a refoulées dans son inconscient. Dans la classe de français, il n'est pas question d'établir de telles relations et de s'attaquer aux blocages affectifs des individus. Il est question d'une parole dite ou écrite qu'il s'agit de rendre conforme au dictionnaire et à la grammaire. C'est là un travail de structuration, d'organisation de combinaisons, de fidélité à un code.

Nous en venons maintenant à parler explicitement du texte des pages 145 à 200. Ce texte ne fait pas tellement sens, disions-nous,et dans son ensemble (division 1) et dans l'emploi de beaucoup de concepts abstraits (division 4).

La page 145, de couleur bleue, donne trois grandes divisions ou trois titres qui structurent le programme d'étude de quatrième année: langue orale, lecture, écriture. Rien de nouveau, rien de précis. Parmi ces titres, celui dit langue orale fait difficulté. On sait qu'au primaire il s'agit d'apprendre à lire et à écrire. Mais le titre "langue orale" est énigmatique, selon nous, dans cette page. Tout le monde connaît les expressions tradition orale, examen oral, confession orale, mais langue orale, c'est assez surprenant. Peut-être, existe-t-il encore aujourd'hui des langues purement orales? Donc ce titre fait problème. J'en profite pour noter que beaucoup des titres du texte du programme font problème. On se demande ce qu'ils signifient au juste?

A propos de ces titres (langue orale, lecture, écriture), je fais remarquer aussi que, étant donné qu'ils structurent en trois parties le programme de français de quatrième année, j'aurais besoin comme enseignant qu'on me justifie au long et au large leur choix et leur pourquoi. Pourquoi s'agit-il de lecture encore en quatrième année, puisqu'on dit que l'élève est sensé savoir lire après sa troisième année? S'il sait lire, c'est qu'il n'a plus besoin de l'apprendre.

Pourquoi langue orale? Ecrire, ça peut aller, mais dans quel but, comment? Il y a ici un gros trou que l'enseignant doit combler par ses propres moyens. Le message du programme est celui-ci: apprenez et enseignez à lire, apprenez et enseignez à écrire, apprenez et enseignez la langue orale, mais trouvez par vous-même le pourquoi de ces enseignements et de ces apprentissages.

Ces trois titres ne réapparaissent plus comme tels dans le texte, ils sont remplacés par développement de l'habileté à communiquer oralement (page 147), développement de l'habileté à lire (page 164), développement de l'habileté à écrire (page 181).

On passe ici d'un titre à un autre sans justification. Les pages d'introduction du texte du programme devraient combler le vide, parce qu'il semble qu'on en a parlé abondamment dans ces pages. Mais, étant donné, qu'on n'y trouve pas tellement de justification à côté de l'affirmation péremptoire de ces titres, il me faut comme enseignant essayer de les comprendre puisqu'ils semblent évidents et parler par eux-mêmes. A la page 1, ce paragraphe semble exprimer toute la pensée des rédacteurs de ce texte: "Le nouveau programme est entièrement conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication, mais il fixe, comme premier objectif, le développement des habiletés langagières, parce que l'utilisation de la langue comme instrument

de communication se traduit d'abord par un ensemble d'habiletés. En outre, il précise les divers types de discours auxquels l'écolier doit être formé (expressif, informatif, incitatif, poétique, ludique)."

La langue est un instrument de communication, dit-on. Chacun se sert de la langue pour communiquer, bien sûr, mais en vue de quelle fin? Nous avons indiqué précédemment qu'il s'agissait à l'école de donner la parole à des individus afin qu'ils communiquent avec les autres d'une façon efficace et libre. Pour ce faire, selon les rédacteurs du programme, il faut posséder des habiletés langagières, c'est-à-dire être habile ou capable de communiquer (il faut un ensemble d'habiletés pour communiquer). C'est juste. Cela semble un postulat de base. La question que je pose est celle-ci: parlera-t-on justement en disant qu'il s'agit à l'école de développer cet ensemble d'habiletés langagières ou de communication? J'ai de la difficulté à admettre que l'école va développer des habiletés. Je pense plutôt que l'école va aider à acquérir des habiletés, va entraîner les élèves, va les structurer peu à peu, va leur permettre peu à peu de maîtriser les combinaisons du code de la langue pour communiquer librement et efficacement selon les normes en usage. Donc, je rejette le mot développer ou développement comme titre ou division du programme.

Notons de plus qu'il s'agit de l'acquisition d'un ensemble d'habiletés langagières ou de communication. C'est pourquoi j'ai de la difficulté à admettre qu'on puisse dire: l'habileté à lire, l'habileté à écrire et l'habileté à communiquer oralement. On peut dire sans doute d'un individu qu'il est habile à écrire, parce qu'il a maîtrisé tout un ensemble de "combinaisons" et de techniques propres à un savoir donné, mais étant donné que les savoirs et les sciences sont multiples de même que les genres littéraires

raires, aucun individu, me semble-t-il, ne pourra être dit habile à écrire d'une façon absolue. Il ne le sera qu'à l'intérieur d'un domaine donné. Par exemple un bon romancier n'est pas nécessairement un bon dramaturge. Donc, le passage du pluriel au singulier, c'est-à-dire parler de l'ensemble des habiletés à lire ou à écrire et de l'habileté à lire et de l'habileté à écrire introduit dans le texte du programme une confusion assez majeure. L'habileté à lire et l'habileté à écrire n'existent pas comme telles. Je pense qu'on est dans l'impossibilité de définir ces univers comme tels, parce que, de fait, ils sont composés d'une infinité d'habiletés qu'on n'a pas énumérées encore totalement. Tant qu'on n'aura pas cette énumération exhaustive on ne pourra pas parler à juste titre de l'habileté à lire ou de l'habileté à écrire. Ainsi, je pense que les titres du programme devraient être plus humbles et parler d'entraînement à l'acquisition d'habiletés d'écriture, de lecture et de communication verbale (je préfère ici verbal à oral).

Un sous-titre accompagne chacun des grands titres ou chacune des grandes divisions du programme de français de quatrième année. Il semble être justificatif ou énoncer une option théorique. Il a la même forme dans les trois cas et se lit comme suit: "Le développement de l'habileté à communiquer oralement (et selon le cas à lire et à écrire) se fait par la pratique et l'objectivation de la communication". Cette phrase semble belle et aller de soi. Mais telle quelle, elle est, selon moi, vide de sens. Pourquoi? Parce que chacun des mots abstraits de cette phrase sont vides ou sans contenu réel. J'ai déjà indiqué dans ce texte que le mot développement aurait avantage à être remplacé par le mot entraînement, que l'habileté (à communiquer oralement) au singulier laissait croire qu'on pouvait énumérer toutes les habiletés de ce domaine ou de l'univers de la communication verbale. Etant donné

que nous n'avons pas encore cette liste, la langue, de par son code, demande qu'on parle d'habiletés au pluriel. Donc, l'entraînement à l'acquisition des habiletés à communiquer verbalement (je réécris le texte) "se fait par la pratique et l'objectivation de la communication".

J'ai déjà signalé que ce mot abstrait objectivation est un mot que j'aimerais voir banni à tout jamais des textes concernant l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle, mot que je dis réservé à une fonction propre à la psychanalyse.

Dans cette phrase clé et en sous-titre à la partie du programme, il reste à questionner trois mots abstraits: pratique, structuration (mot par lequel je remplace objectivation) et communication. Commençons par le dernier, la communication. Ce mot singulier prête à confusion dans le texte. On en parle au singulier dans les sciences ou les théories de la communication, parce qu'il a été défini et qu'il traîne, pour les connaisseurs du domaine, une certaine charge significative, qu'ils peuvent expliciter le plus souvent. Dans le texte du programme de français ce mot est vide de sens, parce qu'on ne sait pas quel sens lui donner. Ce n'est sans doute pas le sens véhiculé par les théoriciens de la communication, ni par les psychologues qui s'occupent, par exemple, de la communication entre les époux. S'agit-il ici d'une communication ou de toutes les communications ou messages émis par les élèves? La pratique de la communication serait quoi alors? Serait-ce le fait de dire un texte, des textes écrits ou parlés?

Voici comment nous prétendons que cette phrase devrait être écrite: "L'entraînement à l'acquisition des habiletés à communiquer (et selon le cas, à écrire et à lire) se fait pour une bonne part par la pratique et la structuration de la parole (libérée) de l'élève.

Si l'on veut garder le mot communication dans la phrase, il faut le mettre au pluriel et parler de communications ou des communications des élèves; c'est pourquoi le mot "messages" conviendrait alors beaucoup mieux. Donc, ce mot devrait être au pluriel dans le texte (toujours): il s'agit des communications, des textes, des écrits, des messages produits par les élèves et par ceux qu'on appelle communément auteurs.

De quelle pratique des écrits ou des textes s'agit-il? Les rédacteurs du programme de français optent, sans justification nous semble-t-il, pour une théorie de l'apprentissage qui a cours et qu'on rappelle souvent en utilisant l'énoncé latin fabricando fit faber. On apprend en faisant, en pratiquant. Nous nous contentons de dire: pour une bonne part de ces apprentissages et de ces enseignements, c'est sans doute vrai. Cependant, il ne s'agit pas uniquement de pratique et d'exercices, nous en voulons pour confirmation la nécessité devant laquelle les rédacteurs de ce programme se sont trouvés, puisqu'ils introduisent à l'intérieur de deux des grandes divisions de ce programme des sous-divisions: développement des connaissances - LECTURE (page 173), développement de techniques - LECTURE (page 179), développement de connaissances - ECRITURE (page 189), développement de techniques - ECRITURE (page 199). Donc, il ne s'agit pas uniquement de pratique. Il nous apparaît que ces sous-titres présentés si gauchement et sans justification ou lien avec l'ensemble nous révèlent l'embarras dans lequel se trouvent les rédacteurs de ce programme. Ils n'ont pas osé en tout cas nuancer ou adoucir cette affirmation d'une pratique quasi absolue. Ce qui est fort malheureux.

Quant au dernier mot abstrait de cette phrase, objectivation, nous n'en voulons pas. Nous préférons le mot structuration, c'est-à-dire l'aide que l'enseignant apporte à un élève en struc-

turant son texte et sa pensée par conformation aux normes d'usage (dictionnaire, grammaire, logique, genre littéraire).

Donc, cette phrase en sous-titre dans chacune des trois grandes divisions du programme, qui semblait aller de soi, être une sorte de postulat, ne va pas de soi et ne peut être prise comme un postulat. Les rédacteurs du programme doivent justifier leur option théorique et en énoncer toutes les conséquences. Le texte du programme de français ne justifie, à notre avis, ni le pourquoi ni le comment de chacune de ses options. Quant à nous, nous pensons qu'il s'agit d'acquérir des habiletés, que cette acquisition peut se faire en bonne partie par la pratique et l'entraînement d'une part à l'expression, écrite ou verbale, et d'autre part, en bonne partie aussi par la structuration de cette expression, écrite ou verbale, structuration qui ne peut que tenir compte des connaissances et des techniques propres à la langue d'usage. Pour reprendre d'une autre façon, l'objet premier de la classe de français est de donner à l'élève la parole, est de permettre à l'élève de s'exprimer, de communiquer par ses écrits ou ses paroles, est donc de libérer la parole chez l'élève; l'objet second de la classe de français tout aussi important est de rendre cette parole efficace (les écrits et les paroles des élèves),en la structurant ou la rendant conforme à l'usage de la langue ou aux combinaisons du code de la langue, et cela pour libérer à nouveau et toujours la parole, chez l'élève, et la rendre de plus en plus efficace, parce que de plus en plus comprise par tous et de plus en plus conforme aux structures de la langue et de la société.

A noter qu'il n'y a pas d'introduction à cette partie du programme, alors que pour les deux parties suivantes, il y en a une. Les rédacteurs auraient dû tout au moins nous expliquer ce vide ou

nous inviter à lire dans l'introduction générale les pages 16 et 17 consacrées à l'apprentissage de la communication orale.

J'aurais voulu éviter ces pages d'introduction, car elles sont fort déplaisantes à lire.

J'en veux d'abord au titre, comme à tous les titres à peu près de ce texte. La communication orale ou la langue orale n'existe sans doute comme telle, avec un certain contenu approprié, que pour le linguiste qui prend la langue comme objet de réflexion et de connaissance. Peut-être aussi pour le théoricien de la communication et pour le psychologue qui prennent pour objet d'étude la communication orale comme telle. Mais pour l'enseignant et pour les élèves de quatrième année la communication orale ou la langue orale n'existe pas comme telle. C'est-à-dire que les mots communication orale ou langue orale employés au singulier et d'une façon abstraite sont vides de sens dans ce texte. Et si la communication orale ou la langue orale ne veut rien dire, il est difficile de faire l'apprentissage de quelque chose qui est vide. Ce titre donc ne veut rien dire: il n'est que ronflant.

Il s'agit de trouver un titre sensé à cette partie du programme. L'élève du primaire a à s'entraîner à acquérir un ensemble d'habiletés qui le rendront apte à pouvoir s'exprimer en public ou devant la classe de la façon la plus libre et la plus efficace possible. Nous l'avons dit, le but de l'école est d'aider chaque élève à acquérir le pouvoir de la parole, qu'elle soit dite ou écrite.

Les rédacteurs de ce texte avouent leur échec (page 16) en disant qu'ils ne peuvent "établir des seuils de compétence en cette matière pour chaque année du cours primaire"; c'est ce qui

explique, ajoutent-ils, "que l'objectif fixé est défini par l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement et qu'on ne trouve pas d'objectif minimal terminal annuel". L'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement: l'utilisation du singulier et de la forme abstraite vide cette expression de son sens. Il s'agit au primaire de travailler à faire acquérir par chaque élève un ensemble d'habiletés qui sont nécessaires pour s'exprimer en public et qui rendront chaque élève apte à utiliser la parole d'une façon libre et efficace.

A notre avis les rédacteurs de ce texte ont été paresseux et le MEQ n'aurait pas dû accepter une telle nonchalance. Ils auraient pu énumérer certains seuils de compétence, les enseignants du primaire s'en étant fixés depuis fort longtemps, sinon depuis toujours, d'autant plus que les seuils de compétence fixés dans les autres parties du programme n'ont rien de bien époustouflant (étant fort décevants comme il sera dit par la suite). Pour l'élève le plus timide, par exemple, on pourrait exiger qu'il puisse lire pendant deux à trois minutes, devant la classe, un texte qu'il a eu le temps de bien préparer. On pourrait lui demander d'enregistrer sur cassette un court monologue. Enfin, il est facile d'exiger, par exemple, en fin d'année que la plupart des élèves de la classe viennent improviser une minute ou deux devant la classe sur un sujet qu'ils connaissent bien.

Je ne veux pas commenter les pages 16 et 17 parce qu'elles sont déplaisantes et qu'il y aurait trop de choses à dire. Je cite quelques paragraphes qui m'éclairent, comme enseignant de quatrième année, sur le contenu de cette partie du programme, tout en mettant entre parenthèses des expressions que je trouverais moins vides de sens que celles du texte qui abuse du singulier et du mot abstrait.

"A - L'habileté à communiquer oralement (les habiletés à acquérir pour communiquer verbalement)

"Durant tout le cours primaire, la formation (l'entraînement) à la communication orale (à l'acquisition des habiletés nécessaires pour communiquer verbalement) se poursuit dans des situations nombreuses et variées, souvent étrangères à l'écolier.

"Au début de l'apprentissage,

"le cours de français oral (dans sa partie, expression, élocution) comprend des activités simples, où l'accent est mis sur la précision, la clarté et l'efficacité du discours

". elles sont de courte durée,

". elles n'exigent pas nécessairement l'adaptation à une variété de langue (cette expression ne veut rien dire comme telle, puisque la langue française, comme la plupart des autres langues est variée. C'est le pluriel qu'il faut utiliser ici: l'adaptation aux variétés de langue) autre(s) que celle de l'écolier, (ici l'énumération ne suit plus la syntaxe: le texte change de sujet. Les activités ne sont plus le sujet de la phrase.),

". le locuteur doit tenir compte de son intention de communication et des besoins d'information de l'interlocuteur (comme jargon, on ne peut avoir mieux. Dans le texte du programme, l'intention semble être un mot clé ou un thème important. A ce sujet, je me demande si ma grand-mère n'avait pas raison: "Si t'as quelque-chose à dire, tu l'dis. Sinon, tu t'la fermes. Si t'as quelque chose à faire, tu l'fais.")

". le sujet traité correspond aux goûts et aux champs de connaissances de l'écolier,

". les raisons de la réussite ou de l'échec de la communication (De la présentation orale, puisque, s'il y a communication, il ne peut être question d'échec.) sont évidentes (Cette évidence est trop facile. Ce n'est pas évident, à notre sens.)

Nous nous contentons de ces paragraphes. Ils suffisent à l'enseignant de quatrième année pour lui donner une petite idée de ce qu'il peut faire.

Nous revenons aux pages 147 à 161.

Il y a trois grands sous-titres: éléments d'apprentissage, activités et exemples. Ils sont repris de fait à chaque page du texte concernant le programme de chacune des années du primaire; ces trois grands sous-titres seraient comme les trois colonnes ou les trois piliers qui structureraient ou soutiendraient l'armature du texte du programme. Ce sont peut-être les mots les plus utilisés et les plus mis en valeur dans ce texte. Il est bon de s'y arrêter et de chercher à les comprendre, parce que, ici aussi, l'enseignant est laissé à lui-même. Ces trois concepts semblent aller de soi, pouvoir être utilisés sans définition, sans explication, sans justification.

Les éléments d'apprentissage

Le psychologue spécialisé en apprentissage sait qu'au début du siècle on a rêvé pouvoir identifier les éléments premiers à la base de tout apprentissage, les premiers réflexes conduisant à un apprentissage donné. Mais on a vite reconnu que c'était vraiment un rêve et on ne pense plus ou ne parle presque plus de ces éléments premiers d'apprentissage. Il ne s'agit pas dans le texte du programme d'étude de français de ces éléments premiers, mais encore faut-il qu'on puisse vraiment trouver quelque chose qui se rapproche d'un élément. La colonne des pages 147 à 161 est assez avare de mots et de texte et se contente d'énumérer comme éléments d'apprentissage, servant à l'entraînement à l'acquisition des habiletés à communiquer verbalement, quatre grands titres de chapitre ou de

volume: "1. discours à caractère expressif, 2. discours à caractère incitatif, 3. discours à caractère informatif et 4. discours à caractère poétique ou ludique". Il est évident, selon nous, que ce ne sont pas des éléments d'apprentissage. Mais avant de nous demander s'ils sont des éléments d'apprentissage, il faut nous demander qu'est-ce que c'est au juste ces discours? Cette question est d'autant plus importante que, si les titres énumérés ci-dessus peuvent être dits comme les colonnes soutenant l'armature du programme, cette division des discours en quatre ou cinq catégories (les rédacteurs n'arrivent pas à se décider) est le matériau, qui, habillé de différentes façons, servira à construire autour de l'armature presque tout le programme d'étude du français (On a déjà dit que les rédacteurs du programme parlent de connaissances et de techniques, mais sans pouvoir les relier à la structure et à la construction du programme qu'ils ont pensées.)

A la page 1 du texte du programme d'étude du français, nous avons déjà noté ces phrases. "Le nouveau programme est entièrement conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication, mais il fixe comme premier objectif le développement des habiletés langagières... En outre (et voilà ce qui nous intéresse ici), il précise les divers types de discours auxquels l'écolier doit être formé (expressif, informatif, incitatif, poétique, ludique)." Donc, le nouveau programme "précise les divers types de discours", parce qu'il voit là la base, le fondement ou enfin le matériau nécessaire à l'édification de l'édifice.

La question que je pose est qu'est-ce que cette nomenclature? Ces cinq catégories classifiant les discours humains sont-elles exactes? Sont-ce des catégories de fait? Sont-ce vraiment des discours différents, chacun des discours énumérés ci-dessus?

L'enseignant de français de quatrième année doit se poser cette question, parce que le texte du programme précise et explicite quelque peu ces discours, comme étant des discours qui vont de soi ou comme un point de départ évident qu'il est inutile de justifier.

J'affirmerai que ces discours et ces catégories ne sont pas des discours et des catégories. Je nie la majeure, comme on disait autrefois dans les disputes philosophiques. Ainsi, il m'apparaît que le texte du programme de français présente un fondement, une base ou un matériau qui repose sur du sable. En plus d'introduire une grande confusion, ces cinq concepts font croire à quelque chose de solide, alors qu'il n'en est rien. On le sait, si la base n'est pas solide tout s'effondre. La base du programme d'étude du français du primaire est loin d'être solide, tout le bel édifice du programme s'effondre, à notre sens.

J'ai trouvé par hasard un schéma qui résumerait la théorie auquelle les rédacteurs du programme auraient emprunté ces divisions des discours humains, qu'ils disent. Il est en anglais. Je le présente tel quel (voir page suivante).

Ce schéma énumère, d'une façon sans doute non-exhaustive, les tâches qui appartiennent au monde de la rédaction ou de la composition à l'école, tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'élève. En d'autres mots, dans chacun des textes écrits par un élève on pense qu'on peut trouver un ensemble d'éléments qui correspondraient au moins à ceux énumérés dans ce tableau.

Faisons un premier pas. Il est écrit dans la dernière colonne à droite du tableau ceci: "On peut placer les genres littéraires traditionnels sous un ou plusieurs des buts énumérés ici."

Table 2: Tasks in Relation to the Domain of School Writing

Dominant Intention/ Purpose	Cognitive Processing / Primary Audience	REPRODUCE	ORGANIZE/REORGANIZE	INVENT/GENERATE	
		Facts Ideas	Events	Things, facts, mental states, ideas	Ideas, mental states alternative worlds
To learn (meta-lingual)	Self	Copying Taking Dictation	Retell a story (heard or read) (3)	Note Resume Summary (2) Outline Paraphrasing	Comments on book margins Metaphors Analogies
To convey emotions, feelings (emotive)	Self Others	Stream of consciousness	Personal story (5) Portrayal Personal diary Personal letter		Reflective writing --Personal essays (7)
To inform (referential)	Others	Quote Fill in a form Message (1)	Narrative report Directions (1) News Description (4) Instruction (9) Technical description (9) Telegram Announcement Biography Circular Science report/ Message (1) experiment		Expository writing --Definition --Academic essay/ article (7) --Book review --Commentary
To convince/ persuade (connative)	Others	Citation from authority/expert	Letter of application Advertisement Letter of advice (9) Statement of personal views, opinions (8)		Argumentative/ persuasive writing (6) --Editorial --Critical essay/ article (7)
To entertain, delight, please (poetic)	Others	Quote poetry and prose	Given an ending, create a story Word portrait Create an ending or sketch Retell a story Causerie (8)		Entertainment writing --Parody (8) --Rhymes
Primary Mode of Discourse		DOCUMENTATIVE DISCOURSE	CONSTATIVE DISCOURSE Narrative Descriptive Explanatory		EXPLORATORY DISCOURSE Interpretive (Expository/ Argumentative Literary

The traditional literary genres and modes can be placed under one or more of these four purposes.

C'est donc dire qu'un genre littéraire ou un texte donné pourra poursuivre les quatre buts à la fois. Il en est de même du texte d'un élève. Ainsi, il semble que ce schéma théorique n'a nullement l'intention de répartir les discours humains sous quatre ou cinq grandes catégories. Comment les rédacteurs du programme de français ont-ils pu arriver à parler de cinq ou quatre discours comme ils le font: c'est un mystère pour moi. Un texte dit ou écrit si court ou si long (devenant discours) soit-il est produit par un individu (une intelligence et une volonté. "La parole est individuelle", dit De Saussure). C'est ainsi l'acte d'un sujet, d'une personne toujours. Il n'y a rien de plus subjectif. Celui qui écrit peut poursuivre différents buts à la fois: il peut, par exemple, vouloir informer uniquement, mais le lecteur averti pourra deviner dans son texte certains indices véhiculant des émotions; il peut aussi ne vouloir que s'amuser, mais il ne pourra pas pour se faire s'empêcher de donner certaines informations. Donc, il n'y a aucun avantage, nous semble-t-il, à catégoriser les textes qu'on peut écrire à partir des intentions ou des buts qu'on prétend poursuivre en écrivant, parce qu'il semble que même le texte le plus factuel n'est pas neutre en soi. Les silences du rédacteur ou de l'écrivain sont déjà des choix fort subjectifs, émotifs ou idéologiques. Pour tout dire, les catégories de discours proposées dans le texte du programme ne répondent pas à la définition, qui exige d'abord que les catégories soient mutuellement exclusives. Et ces quatre ou cinq catégories ne le sont pas. Un texte ou un discours peuvent poursuivre ces quatre buts à la fois ou deux de ces buts ou l'un de ces buts explicitement bien qu'implicitement il est question d'un ou d'autres buts.

Un deuxième pas. Le tableau semble faire une distinction entre texte et discours, puisque le mot discours n'apparaît qu'au

bas du tableau, dans la dernière rangée. Ainsi, il nous semble très malheureux qu'en plus d'avoir introduit dans le texte du programme de français de fausses divisions des discours humains, les rédacteurs n'ont pas tenu compte de la différence entre un texte et un discours. Il était inutile, selon nous, de parler de discours à...

Troisième pas. L'enseignant de quatrième année, cependant, retrouve dans ce tableau des éléments qui caractérisent le texte dit ou écrit. Ils sont nombreux. Celui qui écrit ne décortique pas son texte pour retrouver tous les éléments le constituant. Mais l'enseignant de français a avantage à énumérer, définir et connaître le plus grand nombre d'éléments pouvant constituer le texte dit et écrit, parce que chacun de ces éléments devient pour lui élément d'apprentissage. Il a à entraîner les élèves à acquérir ces habiletés ou à maîtriser ses tâches propres à l'écriture d'une rédaction ou d'une composition.

Il serait trop long ici et trop difficile pour moi d'énumérer dans ce texte chacun de ces éléments. Ceux qui enseignent l'art de composer le font. Je n'ai pas à reprendre ici ces leçons. Mais je puis dire que les rédacteurs du programme de français ont failli à leurs tâches: ils n'ont pas été capables d'énumérer tout au moins un certain nombre de ces éléments, de telle sorte que la colonne intitulée éléments d'apprentissage est vide. L'enseignant de quatrième année doit tout trouver par lui-même concernant ces éléments d'apprentissage dans chacune des trois parties du programme (élocution, lecture, écriture). A l'exception, comme nous l'avons mentionné, des sous-sections de ces parties où apparaissent les connaissances et les techniques, sous-sections qui embarassent les rédacteurs. Donc, les rédacteurs se sont trompés et ont fait un très mauvais choix en croyant pouvoir diviser tous les

discours humains sous quatre ou cinq grands chefs, correspondant chacun à un but ou à une intention seulement. Les buts et les intentions sont rarement uniques. Au but principal poursuivi s'ajoutent facilement d'autres buts.

Si la colonne des éléments d'apprentissage est vide, qu'en est-il des colonnes activités et exemples? Etant donné que nous n'avons pas d'éléments d'apprentissage, il est bien difficile d'énumérer des activités et des exemples, encore plus de les justifier. Enfin, le travail n'a pas été fait. L'enseignant a à inventer et à justifier par lui-même ce qui peut caractériser son enseignement quant au niveau d'âge de l'élève en une matière qu'on peut appeler élocution ou expression personnelle en public.

Etant donné que rien de précis n'est énoncé dans le programme d'étude de français, l'enseignant de quatrième année peut très bien se servir des exemples énumérés et organiser un ensemble de leçons. Combien de leçons? Tout est laissé à sa discrétion.

Pour nous, comme nous l'avons expliqué, les parties du paragraphe appelées objectivation qui apparaissent après les exemples ne sont pas à proprement parler des objectivations: participer à une conversation, encourager les réactions, inciter les élèves à clarifier, faire exprimer les sentiments, toutes ces activités n'ont rien d'une fonction objectivante. Nous préférons structuration à ce terme emprunté à la psychanalyse, c'est-à-dire que le rôle de l'enseignant en classe est d'aider chaque élève en les structurant ou en structurant le groupe de telle sorte que chacun puisse prendre la parole le plus efficacement et le plus librement possible et cela, en se conformant aux normes d'usage du français, tel que nous l'avons expliqué ci-dessus.

On notera que les rédacteurs de ce texte du programme sont très bavards à l'intérieur de la colonne exemples quand il s'agit de l'entraînement à l'acquisition des habiletés d'élocution, de lecture et d'écriture. Quand il s'agit des connaissances et des techniques, ils n'ont pas autant d'abondance. Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'enseignant de français connaît déjà, par l'habitude qu'il a de la fréquentation des manuels scolaires en français, cet ensemble d'exemples et cet ensemble de questions ou de remarques à adresser aux élèves. Comme enseignant de français de quatrième année du primaire il serait plus utile d'avoir certaines orientations précises pouvant justifier un certain nombre d'activités que d'avoir cette abondance d'exemples jetés au hasard sans ordre ou justification.

Donc, à notre avis, la première section du texte du programme de français intitulée "développement de l'habileté à communiquer oralement" n'apporte rien d'éclairant et de précis en ce qui concerne les classes d'élocution ou d'expression orale en quatrième année du primaire. L'enseignant a à s'organiser par lui-même, c'est-à-dire à prendre les grandes décisions des contenus à enseigner, des buts à poursuivre et des objectifs à atteindre.

Nous abordons maintenant la deuxième section du programme de français de quatrième année: LECTURE (pages 162 à 179).

Cette section bénéficie d'une introduction. Je n'y trouve pas la réponse à une question essentielle. Pourquoi la lecture en quatrième année du primaire? Pour les rédacteurs du programme, cela semble aller de soi, être évident. Pourtant on sait que les trois premières années du primaire sont consacrées à l'apprentissage de la lecture et on nous a répété que l'élève devait savoir lire à la fin du premier cycle du primaire. Le texte du

programme de français doit répondre à cette question puisqu'il met au programme la lecture en quatrième année. La réponse à cette question est essentielle parce qu'elle permettra d'orienter la pratique de la lecture propre aux élèves de quatrième année du primaire. Nous savons par ailleurs que la maîtrise de la lecture est un élément primordial pour la réussite de l'élève dans les niveaux supérieurs du système scolaire. N'ayant pas de réponse à cette question, le programme a un trou assez immense et présente une grosse carence, car tout ce qui est dit sur la lecture manquera de perspective et de précision. On le constate dès le premier paragraphe de cette introduction.

Objectif minimal terminal

"A la fin de la quatrième année, l'écolier est capable de lire des textes:

. à caractère informatif, poétique, ludique, expressif et incitatif (comme les textes, avons-nous expliqué ci-dessus ne peuvent être répartis entre ces cinq divisions, qui sont de fait des éléments constitutifs d'un texte, ce bout de texte ne veut rien dire et est à supprimer)
. signifiants et lisibles (qu'est-ce qu'un texte signifiant et lisible?)"

C'est là l'objectif minimal terminal! Je n'y comprends rien. Tout texte est de par sa nature signifiant, c'est-à-dire qu'il porte sens, qu'il traduit un message (à moins que ce message nécessite un code spécial pour le déchiffrer). Donc ce mot est redondant. Lisible, tout texte est lisible d'ordinaire, à moins qu'il soit mal imprimé ou mal écrit. Nous apprenons quelques lignes plus bas "qu'il est difficile

d'établir un critère de lisibilité pour ce niveau autre que la longueur des phrases (15 mots en moyenne)" - il ne s'agit pas de moyenne, bien entendu - . C'est assez mince comme objectif minimal terminal: l'élève est capable de lire des textes dont les phrases n'excèdent pas quinze mots.

Les rédacteurs de ce texte ont sans doute pressenti que quelque chose n'allait pas dans cet objectif, puisqu'ils ont bien voulu essayer de distinguer "l'habileté à lire à ce niveau de celle dont les écoliers sont capables en 3e année. Cette habileté se distingue

"- par la capacité de lire des textes qu'ils ne liraient que difficilement en 3e année,
- par la capacité de tenir compte de plus en plus du type de texte lu et de leur intention de lecture" (p. 162).

L'enseignant de quatrième n'est pas plus avancé. On ne lui dit pas pourquoi il lui faut enseigner la lecture en 4e année. On ne lui dit pas comment différencier ce qui est lu difficilement en 3e année et lu facilement en 4e année, semble-t-il. On ne lui dit pas ce que c'est que "tenir compte de plus en plus du type de texte lu". Et on ajoute "leur intention de lecture". Lors d'un examen en lecture, l'intention de lecture de l'élève quelle est-elle?

Comme enseignant, j'ai beau me forcer le génie, ce que je peux retenir, c'est uniquement l'histoire des quinze mots par phrase, pas plus. Tout le reste de cette introduction ne mérite que l'oubli le plus rapide.

J'arrête ici, aujourd'hui, ce roman fleuve. Je ne vois pas où je vais prendre demain le courage pour pouvoir continuer l'analyse de ce texte.